

Peuckert, Rüdiger

Der Prozess der Typisierung devianter Schüler

Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 2, S. 221-237



Quellenangabe/ Reference:

Peuckert, Rüdiger: Der Prozess der Typisierung devianter Schüler - In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 2, S. 221-237 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143430 - DOI: 10.25656/01:14343

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143430>

<https://doi.org/10.25656/01:14343>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 31 – Heft 2 – April 1985

I. Thema: Zeugnisse ohne Noten

- | | |
|--|---|
| DIETRICH BENNER/
JÖRG RAMSEGER | Zwischen Ziffernzensur und pädagogischem Entwicklungsbericht: Zeugnisse ohne Noten in der Grundschule 151 |
| HANSJÖRG SCHEERER/
DIETER SCHMIED†/
CHRISTIAN TARNAI | Verbalbeurteilung in der Grundschule. Arbeits- und Sozialverhalten in Grundschulzeugnissen in Nordrhein-Westfalen 175 |
| HORST BRANDT/
JÖRG SCHLÖMERKEMPER | Kommunikative Lerndiagnose. Konzept und Wirklichkeit des Lernentwicklungsberichts im Team-Kleingruppen-Modell 201 |

II. Diskussion

- | | |
|------------------|---|
| RÜDIGER PEUCKERT | Der Prozeß der Typisierung devianter Schüler 221 |
| ANDREAS KNAPP | Leiden Schüler unter großen Schulen? 239 |
| WOLFGANG LEMPERT | Forderungen, Fortschritte und Schrittmacher der praktischen Vernunft. Zur moralphilosophischen, kognitions- und entwicklungspsychologischen sowie sozialisationstheoretischen Begründung einer pädagogischen Förderung moralischer Urteilsfähigkeit 255 |

III. Besprechungen

- | | |
|--------------------|---|
| MICHAEL WINKLER | HANNS EYFERTH / HANS-UWE OTTO / HANS THIERSCH (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik 275 |
| ELIN GUSKI | ERNST-GÜNTHER SKIBA/HELMUT LUKAS/UDO KUKKARTZ: Diplom-Pädagoge – und was dann? Empirische Untersuchungen von Absolventen des Studiengangs Sozialpädagogik der FU Berlin 280 |
| WOLFGANG NAHRSTEDT | HERMANN GIESECKE: Leben nach der Arbeit. Ursprünge und Perspektiven der Freizeitpädagogik 283 |

JÜRGEN KÖRNER	FRITZ REDL/DAVID WINEMAN: Kinder, die hassen. Auflösung und Zusammenbruch der Selbstkontrolle 285
MANFRED PRENZEL	LASZLO A. VASKOVICS (Hrsg.): Umweltbedingungen familialer Sozialisation 288
FRIGGA HAUG	CAROL GILLIGAN: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau 294

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 299
Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ 301

Contents

I. Topic: Report Cards without Grades

DIETRICH BENNER/ JÖRG RAMSEGER	Between Traditionally Graded Report Cards and Educationally Oriented Developmental Reports: Report Cards without Grades in Primary Schools 151
HANSJÖRG SCHEERER/ DIETER SCHMIED†/ CHRISTIAN TARNAI	Verbal Report in Primary School. Descriptive Reports of Working Behaviour and Social Behaviour in Primary Schools of North-Rhine Westphalia 175
HORST BRANDT/ JÖRG SCHLÖMERKEMPER	Communicative Learning Diagnosis: Concept and Reality of the Learning Development Report in the Team-Small-Group-Model 201

II. Discussion

RÜDIGER PEUCKERT	The Typing of Deviant Pupils 221
ANDREAS KNAPP	Are Large Schools Detrimental to Students? 239
WOLFGANG LEMPERT	Imperatives, Advances, and Pace-Makers in Moral Reasoning. The Contribution of Ethics, Cognitivistic Developmental Psychology, and Socialization Research to a Rational Conception of Moral Education 255

III. Book Reviews 275

IV. Documentation

New Books 299

Der Prozeß der Typisierung devianter Schüler¹

Zusammenfassung

Eine Sekundäranalyse empirischer Untersuchungen läßt den Schluß zu, daß in der Frühphase des Typisierungsprozesses zwei Merkmalsbündel darüber entscheiden, ob ein Schüler mit dem Etikett „Abweichler“ belegt wird oder nicht: objektive Verhaltensweisen und Persönlichkeitsmerkmale des Schülers (insbesondere Regelverletzungen) einerseits und pragmatische Alltagstheorien des Lehrers über die Ursachen abweichenden Schülerverhaltens (Kausalattributionen) und über die Kovariation von Schülereigenschaften (subjektive Persönlichkeitstheorien) andererseits. Bedingt durch das methodische Vorgehen („geschlossene“ Interviews, Korrelationsstudien) können keine verlässlichen Aussagen über das Gewicht des objektiven beziehungsweise subjektiven Faktorenbündels und über das genaue Zusammenspiel einzelner Merkmale bei der Urteilsbildung des Lehrers gemacht werden. Eine alternative Vorgehensweise, die sich stärker auf die ablaufenden Definitionsprozesse und auf den Prozeßcharakter von Devianzzuschreibungen und Typisierungen konzentriert, wird skizziert.

Inzwischen liegen mehrere Arbeiten vor, in denen abweichendes Schülerverhalten als Ergebnis eines Entwicklungsprozesses vom Auftreten erster Regel- oder Normverstöße (primäre Devianz) bis hin zur Identifizierung des Regelverletzers mit der Abweichlerrolle (sekundäre Devianz) aufgefaßt wird (z. B. BRUSTEN/HURRELMANN 1973; KEUPP 1976; GLOETZL 1979; ASMUS/PEUCKERT 1979; Ulich 1980). Ein zentrales Element in diesen Karrieremodellen stellt der *Prozeß der Typisierung* dar: Wie bildet der Lehrer im Verlauf der ersten Tage, Wochen und Monate der Lehrer-Schüler-Interaktion bestimmte Erwartungen über einzelne Schüler? Welche Schüler ordnet er aufgrund welcher sozialen Prozesse den Kategorien „Abweichler“, „auffälliger Schüler“, „Problemschüler“ zu?

Im folgenden wird anhand theoretischer Überlegungen und empirischen Materials untersucht, in welchem Maße die ersten Typisierungen des Lehrers auf objektiven Daten basieren und inwieweit sie durch Alltagstheorien des Lehrers verzerrt sind. Im ersten Abschnitt wird die traditionelle Vorgehensweise bei der Erforschung der Eindrucksbildung des Lehrers skizziert und kritisch analysiert, und es wird ein Modell des Typisierungsprozesses vorgestellt, das in den folgenden Abschnitten präzisiert und mit empirischen Daten konfrontiert wird. Dabei wird besonders auf die Bedeutung objektiver Faktoren – insbesondere Regelverletzungen der Schüler (zweiter Abschnitt) – und subjektiver Faktoren – pragmatische Alltagstheorien des Lehrers (dritter Abschnitt) – im Prozeß der Typisierung eingegangen. Das Zusammenspiel beider Faktorenkomplexe im Typisierungsprozeß des Lehrers ist Gegenstand des vierten Abschnitts. Im fünften und letzten Abschnitt wird auf einige Folgerungen für die künftige Erforschung des Typisierungsprozesses hingewiesen.

1. Die traditionelle Vorgehensweise bei der Erforschung der Eindrucksbildung des Lehrers

Die traditionelle Vorgehensweise bei der Erforschung des Typisierungsprozesses wird am Beispiel von zwei Studien von WILLIS/BROPHY (1974) und STORCH (1978)

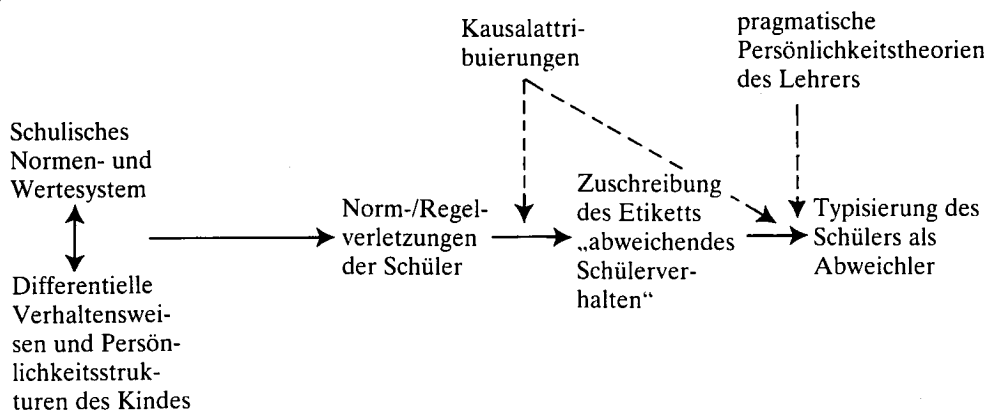
veranschaulicht. In der Untersuchung von WILLIS/BROPHY beschrieben 28 Lehrerinnen zunächst die Schüler ihrer Klasse während der ersten beiden Wochen ihrer Bekanntschaft. Die Lehrerinnen hatten zuvor keine Kontakte zu den Schülern gehabt, und es lagen ihnen keine Schulberichte vor. Auf diese Weise sollten diejenigen Schülermerkmale ermittelt werden, die Lehrer sehr früh wahrnehmen und die eine wesentliche Rolle im Frühstadium der Urteils- und Einstellungsbildung spielen. In einem zweiten Untersuchungsabschnitt vier Monate nach Schulbeginn ordneten die Lehrerinnen jeweils bis zu drei Schüler den vier Schülertypen von SILBERMAN (1969) zu.² So sollte der Zusammenhang zwischen dem frühen Eindruck der ersten 14 Tage und der späteren Typisierung ermittelt werden. Schüler, die von den Lehrerinnen nach vier Monaten als *Ablehnungs-Schüler* klassifiziert wurden, waren ihnen bereits in den ersten Schultagen durch Verhaltensprobleme und schlechte Leistungen aufgefallen. Sie kamen mit den Klassenkameraden nicht zurecht und waren äußerlich „unattraktiv“. Nach Ansicht der Lehrerinnen stammten sie sehr häufig aus zerrütteten Familien.

Gegenstand der explorativen Studie von STORCH (1978) war die Bildung der Lehrererwartungen in den ersten drei Wochen des ersten Schuljahres. Bereits am *ersten Schultag* (nach zwei Unterrichtsstunden) fielen den Lehrerinnen einer Heidelberger Grundschule einige Kinder besonders positiv oder negativ auf, wobei sich für dieses Urteil das Kontakt- und Interaktionsverhalten der Schüler, ihr Arbeits- und Leistungsverhalten sowie das häusliche Milieu, aus dem die Kinder stammten, als besonders bedeutsam erwiesen. Am *dritten Schultag* hatten 41 Prozent der Schüler auf die Lehrerinnen einen positiven und 13 Prozent einen negativen Eindruck gemacht. Auch hier spielten das Kontakt- und Interaktionsverhalten der Schüler sowie ihre Leistung eine zentrale Rolle. Nach *14 Tagen* erwarteten die Lehrerinnen von den *Ablehnungs-Schülern* (SILBERMAN-Typologie) vor allem undiszipliniertes Verhalten und von den *Sorge-Schülern* eine geringe intellektuelle Leistungsfähigkeit.

In beiden exemplarisch vorgestellten Arbeiten wurde untersucht, welche Faktoren auf Seiten des Schülers besonders rasch zu einer Typisierung als „Abweicher“, „Sorgeschüler“ usw. führen. Fragwürdig an dem methodischen Vorgehen ist, daß lediglich einzelne isolierte Beziehungen zwischen bestimmten unabhängigen Variablen (Schülermerkmalen) und unterschiedlichen Typisierungen analog der SILBERMAN-Typologie als abhängige Variablen untersucht wurden. Unklar bleibt, wie der eigentliche *Prozeß der Typisierung* abläuft und welche Bedeutung in diesem Prozeß „objektiven“ Verhaltens- und Persönlichkeitsmerkmalen des Schülers einerseits und bestimmten „subjektiven“ Alltagstheorien des Lehrers andererseits für die Typisierung eines Schülers als „auffällig“, „deviant“ usw. zukommt.

Der Typisierungsprozeß läßt sich am besten mit Hilfe eines Verlaufsmodells veranschaulichen (vgl. *Schaubild 1*), das im folgenden anhand theoretischer Überlegungen und empirischen Materials konkretisiert und elaboriert wird. Die soziale Herkunft der Schüler und die damit einhergehenden familialen Sozialisationsprozesse führen zur Entwicklung differentieller Verhaltensmuster und Persönlichkeitsstrukturen der Kinder, bevor diese mit der Institution Schule in Kontakt treten. Diese Verhaltensweisen und Persönlichkeitsmerkmale können – und dies gilt insbesondere für Kinder aus unteren sozio-ökonomischen Schichten – in Wider-

Schaubild 1: Skizze eines Verlaufsmodells des Typisierungsprozesses



spruch zu den in der Schule geltenden Verhaltensstandards geraten und stellen somit *Regelverletzungen* dar. Die Regelverletzungen werden vom Lehrer (und den Mitschülern) unter bestimmten Bedingungen perzipiert und negativ bewertet, wobei in die Wahrnehmung und Bewertung und damit in die *Zuschreibung des Etiketts* „abweichend“ bestimmte pragmatische Alltagstheorien des Lehrers über die Ursachen von Regelverletzungen (*Kausalattributionen*) einfließen. Wird einem Schüler häufig das Etikett „abweichendes Verhalten“ zugeschrieben, so steigt die Wahrscheinlichkeit einer *Generalisierung* von einzelnen abweichenden Verhaltensweisen auf die Person des Abweichlers. Der Lehrer hat es dann zum Beispiel nicht mehr mit einem Schüler zu tun, der den Unterricht gestört hat, sondern mit einem Störer. Im Prozeß der Generalisierung oder Typisierung spielen pragmatische Alltagstheorien des Lehrers über die Persönlichkeit der Schüler (*pragmatische Persönlichkeitstheorien*) sowie Kausalattributionen eine wichtige Rolle.

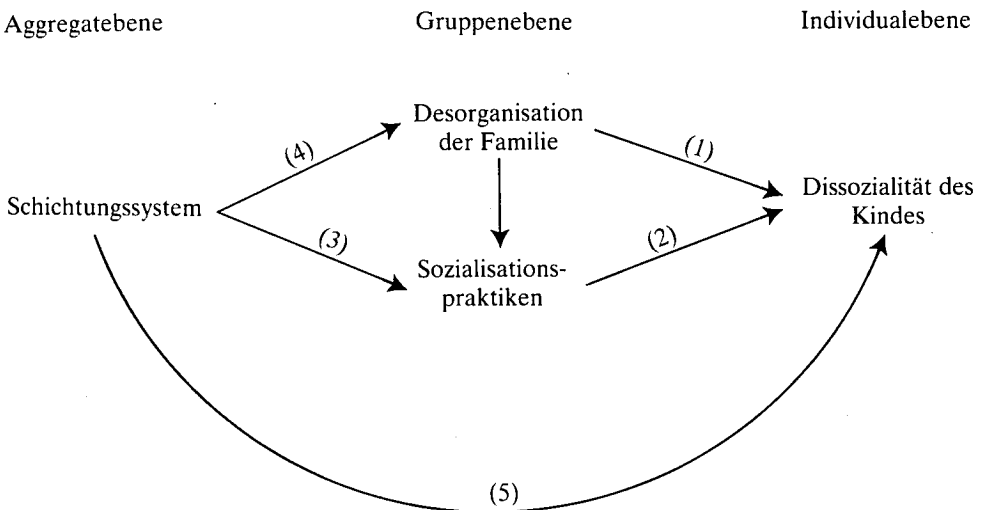
Bestimmte mit Regelverletzungen korrelierende Merkmale (Sozialschicht, familiäre Desorganisation) können nach diesem Konzept einmal als Bedingung dafür betrachtet werden, daß Schüler mit diesen Merkmalen besonders häufig schulische oder außerschulische Regeln verletzen und zum anderen als Bedingungen für differentielle Reaktionen der Gesellschaft (hier: der Lehrer) auf Regelverletzungen, das heißt, als Bedingungen dafür, daß die Regelverletzungen, die im allgemeinen einen großen Interpretationsspielraum offenlassen, aufgrund der Alltagstheorien besonders häufig und besonders rasch mit dem Label „abweichend“ belegt werden. Gerade in der Schule, in der variable Normen vorherrschen, die sich nicht nur auf schulinterne Ereignisse und Verhaltensweisen, sondern auch auf die Qualität sozialen Handelns schlechthin beziehen und es gestatten, eine Vielzahl von Handlungen als regelwidrig zu definieren, wird das über die Alltagstheorien wirksame Definitions- und Kontrollverhalten des Lehrers als Bestimmungsfaktor für die Typisierung eines Schülers als Abweichler besonders untersuchungsrelevant. Bevor das Zusammenspiel zwischen „objektiven“ (Regelverletzungen) und „subjektiven“ (Alltagstheorien) Faktoren im Typisierungsprozeß analysiert wird, werden die wichtigsten Ergebnisse zu beiden Variablenkomplexen getrennt vorgestellt und diskutiert.

2. Zum Zusammenhang von Sozialschicht, Familie und Dissozialität des Kindes: die „objektive“ Komponente

Auf welche Weise sich die Sozialschicht und bestimmte Familienmerkmale auf Regelverletzungen (hier: dissoziales Verhalten von Kindern) auswirken, läßt sich am besten anhand eines *Dreiebenenmodells* veranschaulichen³. Die Stellung einer Person im Schichtungssystem (Aggregatebene) ruft Unterschiede in der familialen Sozialisation (Gruppenebene) hervor, die sich wiederum auf die Genese modaler Persönlichkeitsstrukturen des Kindes (Individualebene) auswirken. Daneben kann die Stellung im System sozialer Ungleichheit einen direkten, das heißt nicht über die Familie vermittelten Einfluß auf die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes ausüben.

An dieser Stelle interessiert besonders, inwieweit tatsächlich in der sozialen Unterschicht und in bestimmten Familientypen Sozialisationsprozesse ablaufen, die zur Entwicklung dissozialer Verhaltensweisen der Kinder führen, bevor diese mit der Institution Schule in Kontakt treten. Die wichtigsten Beziehungen sind in *Schaubild 2* aufgeführt.

Schaubild 2: Sozialschicht, Familie und Dissozialität



Empirische Studien zum Zusammenhang zwischen Familie und Dissozialität heben vor allem die Bedeutung der *Desorganisation der Familie* und der elterlichen Erziehungspraktiken hervor. „Gestörte“ Familienverhältnisse (funktionelle Desorganisation) und Unvollständigkeit der Familie (personelle Desorganisation) begünstigen das Auftreten von Verhaltensstörungen aggressiver Art (Relation 1)⁴. Die funktionelle Desorganisation wirkt sich dabei vermutlich einmal direkt – zum Beispiel über die Imitation aggressiver Verhaltensweisen der Eltern durch das Kind – und einmal indirekt über das Erziehungsverhalten der Eltern aus (vgl. HAVERS 1981, S. 141 ff.).

ROLLINS/THOMAS (1979) führten eine Sekundäranalyse der Ergebnisse der zwischen 1960 und 1974 durchgeführten empirischen Untersuchungen zu den dissozialisierenden Wirkungen elterlicher Erziehungspraktiken durch (Relation 2). Die elterliche Unterstützung (Lob, Ermutigung, Hilfe, Zuneigung) stand unabhängig vom Alter der Kinder für alle vier möglichen Eltern-Kind-Dyaden in einer negativen Beziehung zur Häufigkeit dissozialer, aggressiver kindlicher Verhaltensweisen. Das Ausmaß elterlicher Kontrolle durch äußeren Zwang (machtbezogene Erziehungsformen wie körperliche Bestrafung, Gewaltandrohung, Gewaltanwendung) korrelierte positiv mit der Häufigkeit aggressiven Verhaltens. Auch die Verhaltensprobleme und Lernschwierigkeiten der Kinder waren um so größer, je geringer die elterliche Unterstützung der Kinder war und je stärker die Eltern äußeren Zwang anwandten.

Die Gültigkeit des Dreiebenenmodells setzt weiter voraus, daß sich die dissozialisierenden Erziehungspraktiken und Familienverhältnisse gehäuft in der Unterschicht finden⁵. Ein relativ schwacher Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Sozialschicht und der Wahl spezifischer Disziplinierungstechniken (Relation 3) fand sich in einer neueren Untersuchung von STEINKAMP/STIEF (1978). Mit sinkender Schichtzugehörigkeit nahm die Bereitschaft der Eltern zu, machtbezogene Sanktionsformen zu verwenden. Der Anteil der durch den väterlichen Berufsstatus erklärten Varianz lag bei knapp vier Prozent. Auch in der Untersuchung von GRAUDENZ/ALTMAYER (1982) tendierten Mütter der Unterschicht im Vergleich zu Müttern der Mittelschicht stärker zu autoritären statt zu repressionsarmen Erziehungsmethoden (ähnlich LUKESCH 1975; WEGNER 1979). Bestätigt werden diese Ergebnisse durch amerikanische Arbeiten (vgl. GECAS 1979), wobei die geringsten schichtspezifischen Unterschiede in neueren Studien festgestellt wurden (z. B. HOWELL/McBROOM 1982).

Die Ergebnisse mehrerer Untersuchungen (vgl. HERRIGER 1979, S. 120 ff.) sprechen dafür, daß mit sinkender Schichtzugehörigkeit auch Ausmaß und Schwere der Störungen in den innerfamiliären Beziehungsmustern zunehmen (Relation 4). Extreme Formen funktionaler Desorganisation finden sich besonders häufig in sozial deklassierten Familien (Multiproblemfamilien) der städtischen Slums und Elendsquartiere.

Die Untersuchungsergebnisse zum *direkten* Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Dissozialität (Relation 5) machen jedoch deutlich, daß der Einfluß der sozialen Herkunft auf das Auftreten von Regelverletzungen nicht überschätzt werden darf. Bei GRAUDENZ/ALTMAYER (1982) verhielten sich die Vorschulkinder der sozialen Unterschicht zwar häufiger aggressiv als die Mittelschichtkinder, und auch bei KRAPP (1974) stammten angepaßte und wenig aufsässige Erstkläßler meist aus gehobenem Sozialmilieu. In den meisten Arbeiten fanden sich jedoch nur geringfügige Unterschiede (vgl. HAVERS 1981, S. 152 ff.). Größere Unterschiede traten nur dann auf, wenn eine sehr differenzierte Schichteinteilung vorgenommen wurde und innerhalb der Unterschicht die Randgruppen getrennt erfaßt wurden (z. B. PINKERT 1974).

Als vorläufiges Fazit bleibt festzuhalten: Bestimmte Merkmale der Familie (Desorganisation; Erziehungspraktiken) begünstigen die Entwicklung dissozialer Verhaltensweisen des Kindes. Da lediglich Korrelationskoeffizienten berechnet wurden,

können bestimmte dissoziale Verhaltensweisen jedoch auch erst eine Desorganisation erzeugt oder machtbezogene Sanktionsformen initiiert haben. Der direkte und indirekte Einfluß der sozialen Schichtzugehörigkeit auf die Entwicklung dissozialen Verhaltens ist als relativ gering zu veranschlagen.

3. Die Bedeutung pragmatischer Alltagstheorien des Lehrers für den Prozeß sozialer Typisierung: die „subjektive“ Komponente

Unter pragmatischen Alltagstheorien wird die „je spezifische Gruppierung von Stereotypen, Typisierungen und erwartbaren Selbstverständlichkeiten (verstanden), die in der Bewältigung und routinemäßigen Abwicklung von alltagspraktischen Aufgaben entstanden sind und handlungsleitende Sicherheit verleihen“ (KEUPP 1976, S. 144)⁶. Dieses Konzept unterscheidet sich von dem der impliziten Persönlichkeitstheorie, das die formalen Ordnungsprinzipien der Urteilsbildung hervorhebt und den betreffenden Sachverhalt dispositionale deutet. Für den sozialen Typisierungsprozeß sind zwei spezifische Formen pragmatischer Alltagstheorien relevant:

1. *Kausalattributionen*: Worauf führen Lehrer das abweichende Verhalten von Schülern zurück?
2. *Pragmatische Persönlichkeitstheorien*: Wie stellen sich Lehrer die Zusammengehörigkeit von bestimmten Eigenschaften, Einstellungen und Fähigkeiten in der Schülerpersönlichkeit vor?

3.1. Kausalattribution abweichenden Schülerverhaltens

Die Attributionstheorie befaßt sich mit naiver Psychologie, also mit Verhaltensklärungen, wie sie der Alltagsmensch aufgrund seines *common sense*-Wissens vornimmt. Attributionen sind als Versuch der Problembewältigung aufzufassen. Im Rahmen der hier behandelten Fragestellung interessiert weniger, ob die Ursachenzuschreibungen des Lehrers richtig oder falsch sind, sondern wie sie das Handeln des Lehrers – insbesondere den Typisierungsprozeß – beeinflussen.

In der Studie von TORNOW (1978) über verhaltensauffällige Schüler aus der Sicht des Lehrers wurde den Lehrern eine Liste mit 18 möglichen Ursachen für die Auffälligkeit des ihrer Ansicht nach verhaltensauffälligsten Schülers ihrer Klasse vorgelegt. Den höchsten Erklärungswert hatten in den Augen der Lehrer: A ist falsch erzogen worden; zu Hause kümmert man sich nicht genug um ihn/sie; A bringt nicht genügend Willen zur Änderung auf; A fehlen wichtige Fähigkeiten; es entspricht A's Charakter. – Die Auffälligkeit wurde außerdem nicht so sehr auf eine Entwicklungsphase des Schülers bezogen, sondern als relativ überdauernd angesehen. Vor allem bei dissozialen, störenden Schülern wurde häufig auf ein absichtsvolles Verhalten des Schülers geschlossen⁷.

In der Untersuchung von BRUSTEN/HURRELMANN (1973) äußerten sich die Lehrer anhand strukturierter Interviews *allgemein* zu den Ursachen abweichenden Verhaltens „kriminell gefährdeter Schüler“. Die Bedingungen wurden ausschließlich

außerhalb der Schule, insbesondere in einem „gestörten“ häuslichen Milieu gesehen. Ein Teil der Lehrer führte das Verhalten unmittelbar auf Vorsatz und bösen Willen zurück. Andere betrachteten kriminelles Verhalten als eine Art sozialer Krankheit, die teilweise mit Veranlagung beziehungsweise Vererbung begründet wurde.

Informationen über das berufsbezogene Alltagswissen von Lehrern über die Ursachen abweichenden Schülerverhaltens vermittelt auch eine Sekundäranalyse von Schulberichten von BRUSTEN/HERRIGER (1978). Die pragmatischen Devianztheorien lassen sich zwei Kategorien zuordnen. Ein Teil der Lehrer ist am *medizinischen Erklärungsmodell* von Abweichung orientiert und faßt abweichendes Verhalten auf als Symptom für eine Krankheit, für einen „... im Inneren der Person verborgenen pathologischen Zustand oder Prozeß“ (S. 509). Den meisten Äußerungen der Lehrer liegt jedoch ein *sozialisierungstheoretisches Erklärungsmodell* zugrunde. Abweichung wird als Ergebnis einer fehlgeschlagenen familiären Sozialisation interpretiert. In keinem einzigen Bericht wird der konkrete *Praxiszusammenhang der Schule* als mögliche Ursache genannt.

Relativ widersprüchlich sind die Ergebnisse empirischer Untersuchungen zu der Frage, ob Lehrer einen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft (Schichtzugehörigkeit) der Schüler und einer Tendenz zu abweichendem Verhalten sehen. In einer Untersuchung von MILLER u. a. (1968) erwarteten Lehrer von Schülern, die der sozialen Unterschicht zugeordnet wurden, eher Verhaltensprobleme als von Mittelschichtkindern (ähnlich MAZER 1971). Diese Tendenz konnte von MURPHY (1974) nicht bestätigt werden⁸.

Obwohl die Kausalattributionen von Lehrern an unterschiedlichen Schultypen mit unterschiedlichen Methoden untersucht wurden und obwohl die Lehrer unterschiedliche Abweichtertypen beurteilten, vermitteln die Ergebnisse der verschiedenen Arbeiten insgesamt gesehen ein relativ homogenes Bild⁹. Die direkten Ursachen für die Abweichungen werden in der Person des Abweichlers lokalisiert, der als krank oder gestört aufgefaßt wird, dessen Abweichung aber trotzdem häufig als Absicht oder böser Wille ausgelegt wird. Diese abnormale Persönlichkeitsstruktur wird auf der nächsthöheren Kausalattributionsebene mit Defiziten in der familiären Sozialisation erklärt. Entsprechend lautet auch das Fazit der Fallstudie von WITTIG (1978, S. 64): „Die psychische Instabilität, auf die in der Regel die devianten Charaktereigenschaften zurückgeführt werden, wird in einer Reihe von Stellungnahmen mit häuslichen Problemen ursächlich verknüpft. Es wird eine Verbindung hergestellt zwischen der unterstellten psychischen ‚Krankheit‘ einerseits und der Familie des Schülers, seinen Eltern und ihrer erzieherischen Kompetenz, ihrer ehelichen Situation oder ihrer Stabilität“. Eine Änderung des Schülers durch gezielte pädagogische Maßnahmen innerhalb der Schule wird als aussichtslos erachtet.

Kausalattributionen spielen im Typisierungsprozeß eine wesentliche Rolle, da vor allem zu Beginn der Lehrer-Schüler-Interaktion, wenn die Lehrer mit ihren Schülern noch wenig vertraut sind, die interpersonelle Wahrnehmung und Beurteilung von diesen Erklärungsmustern *vorstrukturiert* wird. Aufgrund von Informationen über das Elternhaus, der Kenntnis von Geschwistern, dem Äußeren des Schülers, Schulakten usw. schließen die Lehrer darauf, daß bestimmte Schüler

besonders gefährdet sind. Verhaltensweisen, die bei anderen Schülern als Zufall oder als vorübergehend angesehen werden, werden eher registriert und als Regelverletzung definiert.

3.2. Pragmatische Persönlichkeitstheorien des Lehrers

Der Begriff der pragmatischen Persönlichkeitstheorie bezieht sich darauf, wie sich Lehrer „... die Zusammengehörigkeit von bestimmten Eigenschaften, Einstellungen und Fähigkeiten in der Schülerpersönlichkeit vorstellen“ (BRUSTEN/HERRIGER 1978, S. 507). Persönlichkeitstheorien werden im sozialen Typisierungsprozeß handlungsrelevant, indem sie die Wahrnehmung und Beurteilung des Lehrers beeinflussen und relativ rasch zu einer generalisierenden Einschätzung der Schülerpersönlichkeit führen. Zunächst werden Ergebnisse zum Stereotyp des „kriminell gefährdeten Schülers“ vorgestellt (*kognizierte Eigenschaftszusammenhänge*). Anschließend werden die bei realen Schülern (dem verhaltensauffälligsten Schüler der eigenen Klasse) festgestellten Zusammenhänge (*perzipierte Zusammenhänge*) dargestellt und diskutiert, und es werden die Konsequenzen für den Typisierungsprozeß analysiert.

BRUSTEN/HURRELMANN (1973, S. 67 ff.) benutzten die Methode des semantischen Differenzierens, um die *Struktur der Stereotype* zu erhellen, die Lehrer gegenüber „kriminell gefährdeten Schülern“ entwickeln. Die Lehrer beurteilten drei Konzepte (Schüler mit guten Leistungen, Schüler mit schwachen Leistungen, kriminell gefährdete Schüler) nach bestimmten schulbezogenen Dimensionen. Der gute Schüler wurde als wesentlich fleißiger, aufmerksamer, ordentlicher, ruhiger und einsichtiger eingestuft als der schwache Schüler. Er erschien dem Lehrer weitaus fairer, beliebter, freundlicher, aufrichtiger, bescheidener und weniger aggressiv und streitsüchtig. Das Bild des kriminell gefährdeten Schülers wies in bezug auf die Leistungs- und Verhaltensstandards der formellen Schulkultur eine große Nähe zum Image des leistungsschwachen Schülers auf. In bezug auf Verhaltensweisen der Soziabilität und kommunikativen Integrität und Verhaltenskomponenten der Introversion beziehungsweise Extroversion (einschließlich Aggressivität und Verhaltensschwierigkeiten) schnitten die kriminell gefährdeten Schüler noch wesentlich ungünstiger als die leistungsschwachen Schüler ab.

Wie die *Gesamtstruktur* der Persönlichkeitstheorie genau aussieht, das heißt, welcher Art und wie weitgehend die Assoziationen der Lehrer sind, hängt entscheidend von der Auswahl der bipolar vorgegebenen Eigenschaftswörter ab. Die Variabilität der Aussagen wird bei diesem Verfahren stark eingeschränkt. Denn „... einmal können außer Eigenschaftswörtern keine anderen sprachlichen Beschreibungen der vermuteten Persönlichkeitszusammenhänge benutzt werden, was – verglichen mit freien Schilderungen – die Qualität der Daten vermindert; zum anderen werden durch umfangreiche Ausleseprozeduren nur solche Eigenschaftswörter vorgelegt, die übereinstimmend von vielen Lehrern verwendet werden, so daß hierdurch Unterschiede zwischen den Lehrern verringert werden“ (WAHL 1981, S. 54). Auch bleibt ungeklärt, ob tatsächlich die Beurteilungsdimensionen erfaßt werden, die der Bewältigung der beruflichen Aufgaben dienen und in der Alltagspraxis des Lehrers bei der konkreten Beurteilung der Schüler ausschlaggebend sind.

Die Ergebnisse zum Stereotyp des kriminell gefährdeten Schülers sagen nichts über die Typisierung *realer* Schüler aus. Tendiert ein Lehrer dazu, bestimmte Eigenschaften als gemeinsam vorkommend zu kognizieren, so interessiert besonders, ob er diese Vermutungen bei der Wahrnehmung und Bewertung realer Schüler aufrechterhält oder ob tatsächlich vorliegende Merkmale und Verhaltensweisen der beurteilten Schüler für sein Urteil bedeutsamer sind. Gleichen sich die kognizierten und perzipierten Zusammenhänge, so spricht dies eher für die Richtigkeit der idealistischen Interpretation der Persönlichkeitstheorie (ULICH/MERTENS 1979, S. 114/15)¹⁰. Ist die Ähnlichkeit gering, so trifft eher die realistische Interpretation zu. Auf jeden Fall kommt hier dem Stimulusobjekt eine erhebliche eigenständige Bedeutung zu. Um die Urteile von Lehrern über die Schüler *ihrer Klasse* zu ermitteln (perzipierte Eigenschaftszusammenhänge), setzte TORNOW (1978, S. 142 ff.) ein semantisches Differential mit 17 vorwiegend schulbezogenen Eigenschaftspaaren ein. Der verhaltensauffälligste Schüler der Klasse wurde als sehr faul, unordentlich, nachlässig, ungehorsam, verschlossen, ungesellig, uninteressiert, schlecht und unfair eingestuft. TORNOWS Untertyp des aktiven Störers besitzt in den Augen der Lehrer fast die gleichen Eigenschaften wie der Typ des kriminell gefährdeten Schülers bei BRUSTEN/HURRELMANN, wobei ein direkter Vergleich dadurch erschwert wird, daß die verwendeten Polaritätsprofile teilweise unterschiedliche Eigenschaftspolaritäten enthalten.

Für den Typisierungsprozeß sind die pragmatischen Persönlichkeitstheorien des Lehrers relevant, da sie in sozialen Situationen „als Erwartungshaltungen aktualisiert und handlungsrelevant“ werden (HANKE 1980, S. 729)¹¹. Sie haben für den Lehrer nicht nur eine Orientierungs- und Entlastungsfunktion, sondern können leicht zu einer Verzerrung der Wahrnehmung und Beurteilung führen.

4. *Das Zusammenspiel „objektiver“ und „subjektiver“ Faktoren in der Frühphase des Typisierungsprozesses*

Den beschriebenen Ergebnissen nach zu urteilen sind Schüler aus einer desorganisierten Familie beziehungsweise aus der sozialen Unterschicht in zweifacher Weise besonders gefährdet, negativ typisiert zu werden: Sie weichen empirisch nachweisbar häufiger von den schulischen und außerschulischen Regeln ab (vgl. Abschnitt 2), und aufgrund der Kausalattributionen des Lehrers ist mit einer selektiven Wahrnehmung und Bewertung des Lehrers und mit einer sehr raschen Zuschreibung des Labels „abweichend“ (vgl. Abschnitt 3) zu rechnen¹². Verhaltensweisen im Umfeld des Auffälligen werden eher als Indiz für ein „Anderssein“ und für eine Disposition zu abweichendem Verhalten interpretiert als bei Schülern aus intakten Familien. Vermutlich schließen Lehrer häufig von bestimmten Vorinformationen (Kenntnis von Geschwistern, der Wohngegend usw.) oder von bestimmten sichtbaren Merkmalen (Kleidung, Aussehen) auf die soziale Herkunft oder auch auf die Familienverhältnisse, so daß die entsprechenden Alltagstheorien aktiviert werden können. Daneben werden bereits im Frühstadium des Typisierungsprozesses in bestimmten sozialen Situationen pragmatische Persönlichkeitstheorien aktualisiert. Der Lehrer erwartet von Schülern, die ihm durch ihr Sozialverhalten negativ auffallen, schlechte Schulleistungen, und umgekehrt. Die Persönlichkeitstheorien

wirken in Richtung auf eine rasche Abrundung und Stabilisierung des ersten Eindrucks.

Kritisch ist anzumerken, daß der Einfluß der pragmatischen Alltagstheorien des Lehrers auf seinen Urteilsprozeß *nicht direkt* untersucht wurde. Die Ergebnisse lassen es lediglich *plausibel* erscheinen, daß die Typisierung kein getreues Abbild der dominierenden Verhaltensweisen und Persönlichkeitseigenschaften des Schülers darstellt, daß bei der Beurteilung realer Schüler sowohl die „objektiven“ Eigenschaftszusammenhänge als auch Verzerrungen aufgrund stereotyper Vorstellungen über die Kovariation von Eigenschaften eine Rolle spielen. Vor allem ist unklar, welches *Gewicht* beiden Komponenten für die Urteilsbildung des Lehrers zukommt.

In einigen weiteren Studien wird die Frage, ob sich stereotype Vorstellungen des Lehrers auf seine Typisierung auswirken und welches Gewicht den Stereotypen dann zukommt, nicht anhand von Vorinformationen über die Familienverhältnisse oder das soziale Herkunftsmilieu untersucht, sondern anhand des Merkmals *äußeres Erscheinungsbild* („Attraktivität“) des Schülers¹³. In Experimenten von CLIFFORD/WALSTER (1973) und CLIFFORD (1975) stuften Lehrer bei Konstanzhaltung der Variablen Schulleistung und Sozialverhalten „attraktive“ Kinder als intelligenter ein als weniger „attraktive“ Kinder. Außerdem erwarteten die Lehrer, daß die „attraktiven“ Kinder besser mit ihren Klassenkameraden auskommen und bessere Leistungsfortschritte erzielen (ähnlich KEHLE u. a. 1974). In einer Arbeit von DION (1972) schrieben Lehrer einem „attraktiven“ Kind, das eine schwere Regelverletzung begangen hatte, seltener eine innere Disposition zu dissozialem Verhalten zu als einem weniger „attraktiven“ Kind. Auch wurde die Regelverletzung selbst als wesentlich ernster Natur eingestuft, wenn sie von dem weniger „attraktiven“ Schüler begangen wurde¹⁴.

In den zuletzt beschriebenen Arbeiten wurde erforscht, ob Lehrer unterschiedliche *Erwartungen* gegenüber fiktiven „attraktiven“ und „unattraktiven“ Schülern bilden. Ungeklärt blieb, ob die Schüler *tatsächlich* von ihrem Lehrer anders beurteilt werden. In einer Studie von SALVIA u. a. (1977) erfuhren Schüler, die von unabhängigen Beurteilern als äußerlich besonders „attraktiv“ eingestuft worden waren, tatsächlich eine bessere Leistungsbeurteilung als „unattraktive“ Schüler. Ob hierfür die vom Lehrer perzipierte Attraktivität des Schülers direkt das Lehrerurteil verzerrt hat, ob Drittvariable (z. B. die soziale Herkunft), die sich sowohl auf die Attraktivität als auch auf die Leistungsbeurteilung auswirken, eine Scheinkorrelation hervorgerufen haben oder ob von der Attraktivität auf ein bestimmtes soziales Herkunftsmilieu geschlossen wird, läßt sich aufgrund der Anlage der Studie nicht eindeutig klären¹⁵. In einem Experiment von MAZER (1971) assoziierten die Lehrer mit Mittelschichtschülern ein positiveres Erscheinungsbild als mit Unterschichtschülern.

Die Ergebnisse machen deutlich, daß in der Frühphase der Typisierung beide Variablenkomplexe – differentielles Schülerverhalten und das „äußere Erscheinungsbild“ der Schüler – einen Einfluß ausüben. Unklar bleibt ihr relatives Gewicht. Nach den Ergebnissen zweier Untersuchungen von ADAMS/LA VOIE (1974) und LA VOIE/ADAMS (1974) kommt der *Verhaltenskomponente* eine größere Bedeutung zu. ADAMS/LA VOIE (1974) untersuchten unter anderem, wie sich das

Verhalten eines (fiktiven) Schülers im Unterricht und sein mehr oder weniger „attraktives“ Äußeres (*facial attractiveness*) auf die Typisierung des Schülers durch den Lehrer (im Hinblick auf seine Beziehung zu den Mitschülern, sein Benehmen, seine Arbeitshaltung, sein soziales Verhalten) auswirken. Schüler, die häufig die schulischen Regeln verletzen, wurden – bei Kontrolle der übrigen Faktoren – negativer typisiert als normkonforme Schüler. Wurde umgekehrt die Variable „Sozialverhalten“ konstant gesetzt, so übte das äußere Erscheinungsbild der Jugendlichen nur einen sehr schwachen Einfluß auf die Typisierung durch den Lehrer aus¹⁶. Entsprechende Ergebnisse erzielten LA VOIE/ADAMS (1974) auch bei Verwendung der Typisierungsdimensionen zugeschriebene Intelligenz, erwartete Schulleistung und Arbeitshaltung.

LA VOIE/ADAMS (1974) ziehen aus diesen Resultaten die Schlußfolgerung, daß bestimmte Verhaltensweisen und Persönlichkeitsmerkmale des Schülers *generell* für die Erwartungsbildung bedeutsamer sind als äußere Faktoren (wie z. B. die „Attraktivität“). Vermutlich basiert die erste Bewertung des Schülers (der erste Eindruck) im wesentlichen auf äußeren Faktoren („Attraktivität“, Kleidung, auffällige Merkmale), und erst im Verlauf der Lehrer-Schüler-Interaktion werden bestimmte Verhaltens- und Persönlichkeitsmerkmale des Schülers zunehmend bedeutsamer. Die körperliche Attraktivität übt vorliegenden Ergebnissen nach zu urteilen den größten Einfluß zu Beginn einer Interaktionssequenz aus (BURSCHEID/WALSTER 1973).

Die Wahrnehmung und Bewertung der Verhaltens- und Persönlichkeitsmerkmale wird allerdings vermutlich, wie bereits ausgeführt, nicht nur durch das äußere Erscheinungsbild des Schülers, sondern auch durch pragmatische Alltagstheorien des Lehrers beeinflusst. Wie differentielle Verhaltensweisen und Persönlichkeitsmerkmale des Schülers mit bestimmten pragmatischen Alltagstheorien des Lehrers (insbesondere über die Ursachen abweichenden Schülerverhaltens) interagieren und zur vorläufigen Typisierung eines Schülers als „auffällig“, „abweichend“ oder „verhaltensgestört“ führen, wurde mit Hilfe empirischer Befunde rekonstruiert. Schüler, über die negative Informationen vorliegen, werden demnach voraussichtlich bei ähnlichen Regelverstößen im Vergleich zu anderen Schülern aufgrund der Alltagstheorien eher negativ typisiert, und sie sind häufiger ungerechtfertigtem Verdacht ausgesetzt. Wegen der statischen Anlage der Untersuchungen konnte das jeweilige Gewicht dieser beiden Merkmalsbündel und erst recht das Zusammenspiel zwischen einzelnen Merkmalen nicht stringend nachgewiesen werden. In welchem Maße sich also Lehrer bei der Typisierung ihrer Schüler als „gute Diagnostiker“ (WEINERT u. a. 1981, S. 181) erweisen, ist ungeklärt. Die rasche und relativ starre Typisierungstendenz wird von den meisten Autoren auf den täglichen Orientierungs- und Handlungsdruck im Unterricht zurückgeführt (z. B. WEINERT u. a. 1981, S. 168).

5. Einige Folgerungen für die künftige Forschung

Untersucht wurde, inwieweit der Prozeß der Typisierung devianter Schüler durch den Lehrer auf objektiven Daten basiert oder durch Alltagstheorien des Lehrers verzerrt wird. Bedingt durch das methodische Vorgehen der Forscher ist es nicht

möglich, verlässliche Aussagen über den Stellenwert objektiver und subjektiver Faktoren und insbesondere über das Zusammenspiel beider Faktorenkomplexe zu machen. Auf einige zentrale Aspekte, die bei der künftigen Erforschung des Typisierungsprozesses stärker beachtet werden sollten, wird abschließend hingewiesen.

Erforderlich ist einmal ein anderes *methodisches Vorgehen* bei der Erfassung der vom Lehrer verwendeten *Typisierungsschemata*. Die vorgestellten Autoren sprechen ohne nähere Begründung von verhaltensauffälligen Schülern, kriminell gefährdeten Schülern, Abwechtlern, Problemschülern, Ablehnungsschülern, schlechten Schülern u. ä. Es handelt sich hierbei um theoretisch begründete (*a-priori*-) *Schülertypen*, es wird also versucht, die für den Lehrer zentralen Typisierungsdimensionen und Typensysteme aus der schulischen Normstruktur und aus den schulischen Zielsetzungen „abzuleiten“ (vgl. HOFFER 1981). Die resultierenden Typensysteme sind insgesamt unbefriedigend, da meist relativ willkürlich jeweils ein einziges Kriterium in den Vordergrund gestellt wird (z. B. Sympathie, erwartete Schulleistung, kriminelle Gefährdung). Die in der Realität vorfindbaren Schülertypen sind jedoch komplexer, so daß es nicht überrascht, daß nur ein Teil der Schüler diesen eindimensionalen Typen eindeutig zugeordnet werden kann.

Andere Forscher, die die unterschiedlichen Schülertypen aus der Sicht des Lehrers erfassen wollen (sogenannte empirisch ermittelte oder *a-posteriori*-Typen), geben den Lehrern Merkmalslisten vor, anhand derer die Lehrer die Schüler einstufen sollen (vgl. z. B. TORNOW 1978). Auf diese Weise können Schüler, die untereinander eine große Ähnlichkeit aufweisen, mit Hilfe faktorenanalytischer Verfahren zu Gruppen oder Typen zusammengefaßt werden. Ein zentraler Kritikpunkt an diesen Arbeiten ist, daß bedingt durch das methodische Vorgehen – die Vorgabe von Eigenschaften und Verhaltensweisen – die Auswertung und Vergleichbarkeit der Ergebnisse bei verschiedenen Beurteilern zwar wesentlich erleichtert wird, die eigentlichen subjektiven Beurteilungskategorien der Lehrer und ihre Veränderung im Zeitablauf jedoch nicht adäquat rekonstruiert werden können. Erforderlich ist ein verstärkter Einsatz *qualitativer Verfahren*, denn ausführliche Beschreibungen „auffälliger“ und „konformer“ Schüler (Persönlichkeit, Verhalten, äußere Erscheinung u. ä.) und die Auswertung dieser Berichte mit Hilfe hermeneutischer Verfahren sind besser geeignet, die dominanten Typisierungsschemata und Typenmodelle des Lehrers zu erfassen als die vorgegebenen Items.

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die übliche Vorgehensweise bei der Erfassung der Struktur und der Entstehungsbedingungen pragmatischer Alltagstheorien (Kausalattributionen, Persönlichkeitstheorien) des Lehrers. Pragmatische Alltagstheorien sind nach dem hier zugrundeliegenden Konzept wesentlich durch die Bewältigung und routinierte Abwicklung alltagspraktischer Aufgaben geprägt, womit nicht ausgeschlossen werden soll, daß die Sozialisation im Elternhaus, am Gymnasium oder in der Hochschule einen Einfluß auf die inhaltliche Struktur dieser Theorien ausübt. Hier interessiert jedoch vorrangig, ob derartige vorgängige Deutungen spezifische Überformungen im Verlaufe der Berufsausübung erfahren, ob pragmatische Alltagstheorien also eine *berufsspezifische Struktur* aufweisen. Erste Hinweise hierzu könnten aus einem Vergleich der Theorien von Lehrern an unterschiedlichen Schultypen und Schulstufen resultieren. So haben

Hauptschullehrer aufgrund ihrer unterschiedlichen Klientel andere Probleme mit ihren Schülern und sie entwickeln andere Alltagstheorien als zum Beispiel Gymnasiallehrer.

Bei der empirischen Erfassung der pragmatischen Alltagstheorien sollte weniger auf geschlossene oder strukturierte Interviews zurückgegriffen werden, bei denen die Gesichtspunkte vom Forscher vorgegeben sind. Geschlossene Verfahren (z. B. Einstellungsskalen) werden der Komplexität kognitiver Strukturen nicht gerecht, da die Kognitionen in isolierte Bestandteile zerlegt werden, die dann vom Forscher *ex post facto* mit Hilfe statistischer Verfahren verarbeitet und auf Zusammenhänge hin überprüft werden. Vielversprechender erscheint der Einsatz *offener Interviewverfahren*, bei denen der Befragte seine eigenen Kognitionen und seine eigene Perspektive differenziert zum Ausdruck bringen kann. Die von den Forschern gestellten Fragen – entsprechend der zuvor konzipierten Theorie sollte ein Leitfaden entworfen werden – sollten dabei so gewählt werden, daß sie an den Äußerungen des Befragten anknüpfen und ihn zur Produktion weiterer Äußerungen (Spezifizierungen, Einschränkungen, Ergänzungen usw.) anregen. Die entscheidende Frage, wie der Befragte selbst seine Kognitionen zueinander in Beziehung setzt, ob er zum Beispiel eine Beziehung herstellt zwischen seiner subjektiven Theorie und bestimmten handlungspraktischen Erfordernissen seines Berufs, bleibt in der bisherigen Forschung ungeklärt.

Bei der Auswertung der Gesprächsprotokolle muß jede Äußerung auf den Gesamtkontext des Gesprächs zurückbezogen werden (*dokumentarische Interpretation*). Die traditionellen inhaltsanalytischen Verfahren sind hierfür ungeeignet. „Die Interpretation kommt in mehreren Durchgängen zustande, wobei sich sowohl unter dem Einfluß bestimmter Aussagen das Gesamtbild verändert, wie auch von diesem aus wiederum die Bedeutung der einzelnen Aussagen. Die Zirkelbewegung ist grundsätzlich nie abgeschlossen, sie kann nur pragmatisch abgebrochen werden, wenn sich nach intensiver Bearbeitung des Materials keine relevanten Gesichtspunkte mehr ergeben“ (KOHLE 1978, S. 19).

Besondere Schwierigkeiten bereitet es, den *Prozeßcharakter* und die *situative Konstitution* von Devianzzuschreibungen und Typisierungen in den Griff zu bekommen. Die traditionelle Vorgehensweise zeichnet sich (vgl. Abschnitt 1.) dadurch aus, daß Lehrer dieselben Schüler zu unterschiedlichen Zeitpunkten beschreiben, wobei anhand von Korrelationskoeffizienten berechnet wird, in welchem Maße sich die Beschreibungen gleichen. Den bei der Zuschreibung von Devianz ablaufenden Definitionsprozessen kann diese statische Vorgehensweise nicht gerecht werden. Erforderlich sind empirische Untersuchungen, die sich analog der sozialphänomenologisch orientierten Arbeit von HARGREAVES u. a. (1975) nicht zu weit von der konkreten Situation entfernen, sondern die Handlungsabläufe in ihrem situativen und sinnhaften Kontext so weit wie irgend möglich zu erhalten versuchen, die also eine *naturalistische Vorgehensweise* wählen.

Um die situative Konstitution von Normalitäts- und Devianznormen und die Zuschreibung von Abweichung angemessen zu erfassen, sollte man sich stärker auf konkrete *Unterrichtssituationen* konzentrieren und mit Hilfe von Beobachtungsverfahren (Beobachtung von Regelverstößen) und qualitativen Interviews (Kommentierung dieser Regelverstöße) das Zusammenspiel objektiver und subjektiver

Faktoren bei der Zuschreibung von Devianz und damit bei der Typisierung eines Schülers als Abweichler erforschen. Ähnlich wie bei HARGREAVES u. a. (1975) muß dabei einmal untersucht werden, welche Evidenzregeln und -strategien bei der Zuschreibung von Abweichung ins Spiel kommen und wie Lehrer von bestimmten Handlungen eines Schülers auf die Identität des Schülers schließen. Im Unterschied zu HARGREAVES u. a. (1975) sollte das Augenmerk aber auch darauf gerichtet werden, welches die *zentralen Unterrichtsregeln* sind, deren Verletzung mit großer Wahrscheinlichkeit zum Eingreifen des Lehrers und zur Typisierung des Schülers als Abweichler führt, *welche Schüler* (Familie, soziale Herkunft usw.) besonders häufig diese Regeln verletzen und welche *Kausalattributionen* und *Persönlichkeitstheorien* des Lehrers bei der Zuschreibung und Typisierung eine besondere Rolle spielen. Mit Hilfe von *Longitudinalstudien* kann die Entstehung und Veränderung der Typisierungen im Zeitablauf erfaßt werden. Dabei sollten nicht nur wie bisher die sozialen Mechanismen analysiert werden, die zur Stabilisierung des ersten Eindrucks führen, sondern es sollte – auch vom praktischen Interesse her – besonders beachtet werden, unter welchen Bedingungen und unter dem Einfluß welcher Informationen die (negative) Typisierung in der „spekulativen Phase“ im Laufe der Zeit differenziert und modifiziert wird.

Anmerkungen

- 1 Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um die Zusammenfassung einiger Kapitel meiner Schrift „Ein Modell der Entstehung und des Verlaufs abweichender Schülerkarrieren. Ein Beitrag aus der Sicht des Labeling-Ansatzes“, die vom Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Göttingen als Habilitationsschrift angenommen wurde.
- 2 Hierunter fallen: Zuneigungs-Schüler, Sorge-Schüler, indifferente Schüler und Ablehnungs-Schüler.
- 3 Auf die nähere Begründung, Kritik und Weiterentwicklung dieses Modells kann hier nicht eingegangen werden (vgl. z. B. STEINKAMP 1980; BERTRAM 1981; GRIMM 1982).
- 4 Am deutlichsten sind laut HAVERS (1981) die Zusammenhänge zwischen Ehescheidung/ Unehelichkeit und Dissozialität, wobei aber nicht ausgeschlossen werden kann, daß die Merkmale Ehescheidung bzw. Unehelichkeit als Auslöser für Stigmatisierungsprozesse dienen.
- 5 Es handelt sich nicht um eine strenge Prüfung des Dreiebenenmodells, da jeweils nur zwei Ebenen geprüft werden, die dann im Nachhinein zu einem Mehrebenenmodell kombiniert werden. Dabei kann es sich um einen Fehlschluß handeln, da die jeweiligen Kovariationen nicht durch dieselben Individuen hervorgerufen worden sein müssen (vgl. BERTRAM 1981).
- 6 Hinweise auf die Entstehungsbedingungen spezifischer Alltagstheorien des Lehrers findet man bei ASMUS (1979).
- 7 Problematisch an dem Vorgehen von TORNOW und anderen Autoren ist, daß nicht deutlich wird, in welcher Beziehung die einzelnen Kausalfaktoren zueinander stehen. Vermutlich muß man von verschiedenen Ebenen der Kausalattribution ausgehen. Die direkten Ursachen – hier vor allem die in der Person des Schülers liegenden Motive – können vom Lehrer weiter hinterfragt werden, indem er nach der Ursache der Ursache (Meta-Ursache) sucht, die in der Regel in der Herkunftsfamilie des Abweichlers gesehen wird.
- 8 Obwohl Lehrer bei BRUSTEN/HURRELMANN (1973) Kinder aus der sozialen Unterschicht (nach objektiven Kriterien) weitaus häufiger als kriminell gefährdet ansahen, betonten sie

- auf offene Fragen zur Ermittlung der ihnen bewußt gewordenen Zusammenhänge, daß ein genereller Zusammenhang zwischen der Sozialschicht und der kriminellen Gefährdung, ihren Erfahrungen nach zu urteilen, nicht bestehe.
- 9 Weitere empirische Arbeiten mit vergleichbaren Ergebnissen wurden durchgeführt von BERGMANN u. a. (1976), MEDWAY (1979), BROPHY/ROHRKEMPER (1981) und SANTROCK/TRACY (1978).
 - 10 Endgültig läßt sich diese Frage nicht klären, da die Stereotype der Lehrer mit der Realität übereinstimmen, also korrekt sein können.
 - 11 Über die Ursachen der pragmatischen Persönlichkeitstheorien ist bisher wenig bekannt. Vor allem fehlen Arbeiten, in denen mit Hilfe explorativer Methoden die Theorien auf die handlungspraktischen Erfordernisse des Lehreralltags bezogen werden.
 - 12 Genau hier ist der Punkt, an dem makro-strukturelle Bedingungsansätze mit mikro-strukturellen Definitionsansätzen verknüpft werden können (vgl. PEUCKERT/ASMUS 1979).
 - 13 Die Attraktivität der Schüler wurde in den verschiedenen Untersuchungen entweder von den Lehrern selbst oder von unabhängigen Beurteilern bestimmt.
 - 14 Nach LANGLOIS/STEPHEN (1977) schließen auch (neunjährige) Kinder vom Äußeren ihrer Mitschüler auf weitere Merkmale. Attraktive Kinder hielten sie für freundlicher, netter und weniger aggressiv.
 - 15 In der Heidelberger Studie von STORCH (1978) ergaben sich bei der Beurteilung der körperlichen Attraktivität durch den jeweiligen Klassenlehrer tatsächlich Unterschiede zugunsten der Mittelschichtkinder.
 - 16 Welcher Komplex stärker gewichtet wird, hängt auch von Persönlichkeitsmerkmalen des Lehrers ab. Autoritäre und dogmatische Lehrer sind für Stereotypisierungen anscheinend besonders empfänglich (vgl. BABAD/INBAR 1981).

Literatur

- ADAMS, G. R./LA VOIE, J. C.: The effect of student's sex, conduct, and facial attractiveness on teacher expectancy. In: *Education* 95 (1974), S. 76–83.
- ASMUS, H.-J.: Merkmale und Funktion pragmatischer Alltagstheorien des Lehrers für den Prozeß sozialer Typisierung. In: ASMUS, H.-J./PEUCKERT, R. (Hrsg.): *Abweichendes Schülerverhalten*. Heidelberg 1979, S. 92–116.
- ASMUS, H.-J./PEUCKERT, R. (Hrsg.): *Abweichendes Schülerverhalten*. Heidelberg 1979.
- BABAD, E. Y./INBAR, J.: Performance and personality correlates of teachers' susceptibility to biasing information. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 40 (1981), S. 553–561.
- BERGMANN, C., u. a.: *Schwierigkeiten junger Lehrer in der Berufspraxis*. Gießen 1976.
- BERSCHIED, E./WALSTER, E.: Physical attractiveness. In: BERKOWITZ, L. (Hrsg.): *Advances in experimental social psychology*. Bd. 7. New York 1973.
- BERTRAM, H.: *Sozialstruktur und Sozialisation. Zur mikroanalytischen Analyse von Chancenungleichheit*. Darmstadt/Neuwied 1981.
- BROPHY, J. E./ROHRKEMPER, M. M.: The influence of problem ownership on teachers' perceptions of and strategies for coping with problem students. In: *Journal of Educational Psychology* 73 (1981), S. 295–311.
- BRUSTEN, M./HERRIGER, N.: Lehrerurteile und soziale Kontrolle im „Schulbericht“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 24 (1978), S. 497–514.
- BRUSTEN, M./HURRELMANN, K.: *Abweichendes Verhalten in der Schule*. München 1973.
- CLIFFORD, M. M.: Physical attractiveness and academic performance. In: *Child Study Journal* 5 (1975), S. 201–209.

- CLIFFORD, M. M./WALSTER, E.: The effect of physical attractiveness on teacher expectations. In: *Sociology of Education* 46 (1973), S. 248–258.
- DION, K. D.: Physical attractiveness and evaluation of children's transgressions. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 24 (1972), S. 207–213.
- GECAS, V.: The influence of social class on socialization. In: BURR, W. R., u. a. (Hrsg.): *Contemporary theories about the family. Research-based theories. Bd. 1.* New York/London 1979, S. 365–404.
- GLOETZL, H.: „Das habe ich mir gleich gedacht!“ Der Einfluß von Lehrerverhalten und Schulsystem auf die Ausprägung und Verfestigung abweichenden Verhaltens. Weinheim/Basel 1979.
- GRAUDENZ, I./ALTMAYER, M.: *Studien zum emotionalen und sozialen Verhalten im Vorschulalter.* Weinheim/Basel 1982.
- GRIMM, S.: Kritik der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 2 (1982), S. 126–132.
- HANKE, B.: Lehrererwartungen und Lehrerverhalten. In: SPIEL, W.: (Hrsg.): *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. 11.* Zürich 1980, S. 714–748.
- HARGREAVES, D. H./HESTER, S. K./MELLOR, F. J.: *Deviance in classrooms.* London und Boston 1975.
- HAVERS, N.: *Erziehungsschwierigkeiten in der Schule.* Weinheim/Basel ²1981.
- HERRIGER, N.: *Verwahrlosung.* München 1979.
- HOFER, M.: Schülergruppierungen im Urteil und Verhalten des Lehrers. In: HOFER, M. (Hrsg.): *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zur Handlungstheorie des Unterrichtens.* München/Wien/Baltimore 1981, S. 192–221.
- HOWELL, F. M./MCBROOM, L. W.: Social relations at home and at school: An analysis of the correspondence principle. In: *Sociology of Education* 55 (1982), S. 40–52.
- KEHLE, T. J., u. a.: Teachers' expectations: Ratings of student performance as biased by student characteristics. In: *Journal of Experimental Education* 43 (1974), S. 54–60.
- KEUPP, H.: *Abweichung und Alltagsroutine.* Hamburg 1976.
- KOHLI, M.: „Offenes“ und „geschlossenes“ Interview: Neue Argumente zu einer alten Kontroverse. In: *Soziale Welt* 29 (1978), S. 1–25.
- KRAPP, A.: *Bedingungen des Schulerfolgs. Empirische Untersuchung in der Grundschule.* München ²1974.
- LANGLOIS, J. H./STEPHAN, C.: The effects of physical attractiveness and ethnicity on children's behavioural attributions and peer preferences. In: *Child Development* 48 (1977), S. 1694–1698.
- LA VOIE, J. C./ADAMS, G. R.: Teacher expectancy and its relations to physical and interpersonal characteristics of the child. In: *The Alberta Journal of Educational Research* 20 (1974), S. 122–132.
- LUKESCH, H.: Kriterien sozialer Schichtung und ihre Beziehung zu Merkmalen des Erziehungsstils. In: *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie* 12 (1975), S. 55–79.
- MAZER, G. E.: Effects of social-class stereotyping on teacher expectation. In: *Psychology in the School* 8 (1971), S. 373–378.
- MEDWAY, F. J.: Causal attributions for school-related problems: Teacher perceptions and teacher feedback. In: *Journal of Educational Psychology* 71 (1979), S. 809–818.
- MILLER, C. K., u. a.: Socioeconomic class and teacher bias. In: *Psychological Reports* 23 (1968), S. 806.
- MURPHY, J.: Teacher expectations and working-class underachievement. In: *The British Journal of Sociology* 25 (1974), S. 326–344.
- PEUCKERT, R./ASMUS, H.-J.: Der Erkenntniswert der „alten“ und der „neuen“ Kriminalsoziologie für die Erklärung abweichenden Verhaltens in der Schule. In: ASMUS, H.-J./PEUCKERT, R. (Hrsg.): *Abweichendes Schülerverhalten.* Heidelberg 1979, S. 15–32.

- PINKERT, E.: Schulversagen und Verhaltensstörungen in der Leistungsgesellschaft. Neuwied/Berlin ²1974.
- ROLLINS, B. C./THOMAS, D. L.: Parental support, power, and control techniques in the socialization of children. In: BURR, W. R., u. a. (Hrsg.): *Contemporary theories about the family. Research-based theories*. Bd. 1. New York/London 1979, S. 317–364.
- SALVIA, J., u. a.: Attractiveness and school achievement. In: *Journal of School Psychology* 15 (1977), S. 60–67.
- SANTROCK, J. W. /TRACY, R. L.: Effects of children's family structure status on the development of stereotypes by teachers. In: *Journal of Educational Psychology* 70 (1978), S. 754–757.
- SILBERMAN, M. L.: Behavioral expression of teachers' attitudes toward elementary school students. In: *Journal of Educational Psychology* 60 (1969), S. 402–407.
- STEINKAMP, G.: Klassen- und schichtenanalytische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel 1980, S. 253–284.
- STEINKAMP, G./STIEF, W. H.: *Lebensbedingungen und Sozialisation*. Opladen 1978.
- STORCH, C.: Urteils- und Erwartungsbildung bei Erstkläßlehrern. (unveröffentlichte Diplomarbeit) Heidelberg 1978.
- TORNOW, H.: *Verhaltensauffällige Schüler aus der Sicht des Lehrers*. Weinheim/Basel 1978.
- ULICH, K. (Hrsg.): *Wenn Schüler stören*. München/Wien/Baltimore 1980.
- ULICH, D./MERTENS, W.: *Urteile über Schüler*. Weinheim/Basel ⁴1979.
- WAHL, D.: Methoden zur Erfassung handlungssteuernder Kognitionen von Lehrern. In: HOFER, M. (Hrsg.): *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern*. München/Wien/Baltimore, 1981, S. 49–77.
- WEGNER, T.: *Arbeitsbedingungen und familiäre Erziehung*. Frankfurt a. M. 1979.
- WEINERT, F. E., u. a.: Erwartungsbildung bei Lehrern. In: HOFER, M. (Hrsg.): *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern*. München/Wien/Baltimore 1981, S. 159–191.
- WILLIS, S./BROPHY, J.: Origins of teachers' attitudes toward young children. In: *Journal of Educational Psychology* 88 (1974), S. 520–529.
- WITTIG, M.: *Problemschüler als Schulprobleme*. Weinheim/Basel 1978.

Abstract

The typing of deviant pupils

An analysis of empirical data allows the conclusion that whether a pupil is typed as deviant or not, is influenced by the behaviour and the personality traits of the pupil (especially his rule infractions) and the teacher's common-sense knowledge of pupils and their acts (attributions of causality, personality theories). Since all empirical investigations offer only a static analysis (structured interviews, correlation studies), we have no reliable information about the impact of objective as well as subjective factors and their interactions on the process of typification. Future research should explore the teacher's interpretative work in specific class-room-situations and the teacher's developing conceptions of pupils.

Anschrift des Autors:

Priv.-Doz. Dr. Rüdiger Peuckert, Schildweg 11, 3400 Göttingen